

*Ruralia*

**Ruralia**

Sciences sociales et mondes ruraux contemporains

**10/11 | 2002**

**Varia**

---

# La construction pédagogique du territoire. Apprentissage des réalités locales et amnésie du politique dans l'enseignement agricole

**Laurent Dussutour**

---



## Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ruralia/301>

ISSN : 1777-5434

## Éditeur

Association des ruralistes français

## Édition imprimée

Date de publication : 20 juin 2002

ISSN : 1280-374X

## Référence électronique

Laurent Dussutour, « La construction pédagogique du territoire. Apprentissage des réalités locales et amnésie du politique dans l'enseignement agricole », *Ruralia* [En ligne], 10/11 | 2002, mis en ligne le 01 juillet 2006, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ruralia/301>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

---

# *La construction pédagogique du territoire. Apprentissage des réalités locales et amnésie du politique dans l'enseignement agricole*

Laurent Dussutour

---

- 1 Depuis une quinzaine d'années, le mot "territoire" a fait son apparition dans les programmes de l'enseignement agricole<sup>1</sup>. Il est généralement associé à des objectifs, des référentiels (c'est ainsi que l'on nomme les programmes), invitant à des études de développement local. Cependant, les usages du mot "territoire" font l'impasse sur la réalité proprement politique de ce terme passe-partout. Or le territoire apparaît comme une condition nécessaire à la construction des phénomènes de domination politique<sup>2</sup>. Comment cet oubli se constitue-t-il ? En quoi la pédagogie mise en œuvre ces dernières années dans l'enseignement agricole conduit-elle à une amnésie des aspects spécifiquement politiques des processus territoriaux ?
- 2 Pour essayer de répondre à ce questionnement, la méthode de l'observation participante s'impose. L'auteur de ces lignes est depuis peu professeur en éducation socio-culturelle dans l'enseignement agricole public : après une année de formation où la sensibilisation aux aspects "territoriaux" de cet enseignement est particulièrement prégnante, j'interviens essentiellement en BTS "Services en espaces rural", au lycée agricole de Carpentras (formation expérimentale jusqu'en 2001). Nous travaillons avec des partenaires professionnels (Comité de bassin d'emploi des pays du Ventoux, Réserve biosphère du mont Ventoux Syndicat mixte d'aménagement et d'équipement du mont Ventoux, Groupements de développement agricole, Direction départementale de l'Agriculture et de la forêt) à la mise en place de conditions préalables au développement local dans une zone de 24 communes autour du mont Ventoux, dans le Vaucluse. L'esprit d'un Laurence Wylie n'est jamais très loin<sup>3</sup>... Nous formons les étudiants au "diagnostic de territoire" à coups d'enquêtes quantitatives et qualitatives en première année, afin

qu'en seconde année ils développent des projets sur cette même zone. Personnellement, j'étais plus particulièrement chargé de la gestion pédagogique du partenariat. En outre, en tant que professeur d'éducation socio-culturelle, bénéficiant du volume horaire le plus important, je couvrais un vaste champ d'apprentissage et d'investigation ("communication" avec les partenaires professionnels, direction des travaux sur le patrimoine, de l'enquête par entretiens notamment). Aussi, la méthode d'approche proposée, l'observation participante, paraît-elle d'autant plus pertinente.

- 3 En effet, elle permet de se concentrer sur la "fonction phatique" de l'acte pédagogique et ainsi de contrôler autant que faire se peut le subtil équilibre entre implication et détachement qu'elle implique<sup>4</sup>. En outre, elle permet de rendre compte des relations sociales inhérentes aux usages des territoires spécifiques à l'enseignement agricole. Une sociologie du *curriculum* à partir des référentiels officiels, à laquelle on adjoindrait des entretiens avec des porte-parole de l'enseignement agricole ne suffirait pas pour répondre à notre questionnement. En effet, on ne pourrait rendre compte des tensions inhérentes à la double contrainte de l'engagement et de la distanciation<sup>5</sup> dans les processus territoriaux, telle qu'on la trouve dans l'enseignement agricole. Elle risquerait d'objectiver le "territoire" et d'oublier les connotations politiques inhérentes à l'usage de ce mot. Or justement, pourquoi oublierait-on ces dernières dans l'enseignement agricole ? En quoi la pédagogie qui y est mise en œuvre peut-elle être le vecteur d'une amnésie de la genèse politique des processus territoriaux ?
- 4 Dans l'enseignement agricole, on apprend des territoires en oubliant les spécificités politiques de leur socio-genèse. Cet apprentissage envisage les phénomènes de domination politique comme allant de soi. Or il s'agit plus ici de montrer quels sont les mécanismes présidant à l'amnésie de la genèse des processus politiques à l'œuvre dans la construction des territoires que d'interroger les raisons d'une dissimulation. Les processus politiques ne sont pas tant cachés qu'oubliés, et ce, paradoxalement, par l'appréhension de territoires divers et variés.
- 5 Quels sont les signes de cet oubli ? En quoi y a-t-il amnésie plutôt que dissimulation ? Et, plus généralement, quelles sont les raisons structurelles de cet oubli ? L'analyse des propriétés d'une amnésie devra être suivie de l'énoncé d'hypothèses quant à ses causes.

## Le territoire prescrit des enseignants

- 6 En quoi la pédagogie peut-elle intéresser le politiste ? Nous ne traiterons pas ici des politiques scolaires mais des façons dont l'enseignement agricole public peut contribuer à la construction des territoires. Nous traiterons plus particulièrement de la façon dont est conçue, dans l'enseignement agricole, la formation des enseignants en rapport avec le substantif "territoire".

## La prescription d'une catégorie floue

- 7 Ainsi, les enjeux et les finalités de la formation au "territoire" des enseignants des Établissements publics locaux d'enseignement et de formation agricole (EPLEFA) sont définies par l'esquisse d'un édifice institutionnel fondé sur diverses dispositions législatives. Les fondations de cet édifice sont constituées par la loi du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public, qui se voit entre autres fixé une

mission d'animation rurale et de développement, en plus de missions de formation initiale, de formation continue et de coopération internationale. Cette mission d'animation rurale a pu paraître confirmée par les diverses lois sur l'aménagement du territoire (on ne reviendra pas ici sur la façon dont la loi Voynet a contrebalancé certaines dispositions de la loi Pasqua), et surtout, par le transfert à l'institution régionale du financement des lycées.

- 8 Surtout, c'est un contexte socio-économique qui est mis en avant pour justifier la formation des enseignants à la prégnance territoriale dans l'enseignement agricole : “ Depuis sa création l'enseignement agricole a joué un rôle déterminant dans la modernisation de l'agriculture. Les zones rurales connaissent aujourd'hui des mutations qui induisent des adaptations économiques sociales et culturelles importantes nécessitant une participation active du système éducatif. Les différents établissements de formation initiale et continue du Ministère de l'Agriculture sont des lieux effectifs de présence du service public : ils concentrent des moyens humains et matériels disponibles pour engager des actions de développement ou y participer, ainsi que pour favoriser l'émergence de nouvelles relations partenariales au service du développement local ” <sup>6</sup>. Le territoire deviendrait ainsi la première justification de la continuité d'un enseignement agricole public. De fait, l'école dans sa globalité n'est-elle pas désormais vouée à un enracinement territorial, devenant un acteur local à part entière à travers la mise en œuvre de son projet d'établissement ? Ainsi les écoles des espaces ruraux seraient censées participer à l'élaboration de projets de développement du territoire, devraient mettre en œuvre de nouveaux services économiques, sociaux et culturels, et devraient également mettre en place des formations au bénéfice de porteurs de projets et des nouveaux métiers <sup>7</sup>.
- 9 Cette prédiction auto réalisatrice passe par la redéfinition du métier d'enseignant au sein de l'enseignement agricole. L'enseignant doit ainsi avoir une véritable vocation territoriale. Cette vocation a pu être encouragée par la bien nommée opération Pygmalion : des formateurs de l'École nationale de formation agronomique (ENFA) étaient chargés du suivi, de la coordination et des échanges des pratiques pédagogiques présumées “ innovantes ” en matière d'animation rurale. Les formateurs de l'École nationale de formation agronomique déclinent ainsi les objectifs opérationnels de la formation des enseignants : “ 1- Comprendre l'articulation "établissement et territoire (s)". 2- Réfléchir aux rôles de l'enseignant dans cette articulation, à travers différentes situations significatives de cette relation. Avec en sous-objectifs : Objectif 1 : 1.1- découvrir le territoire d'implantation de l'EPL et identifier les acteurs des domaines sociaux, économiques et culturels de ce territoire ; 1.2- analyser les différentes actions dans lesquelles sont engagées les acteurs de l'EPL, et qui sont ses acteurs ; 1.3- analyser comment les actions conduites s'intègrent (ou non) dans un projet pour l'établissement ; 1.4- analyser les stratégies territoriales de l'établissement ; 1.5- analyser les atouts et les freins qui ne permettent pas à un établissement d'être un acteur de développement local ; Objectif 2 : 2.1- analyser les rôles de l'enseignant dans une ou plusieurs activités significatives de la relation établissement et territoire(s) et liées aux stratégies d'établissement ; 2.2- analyser les rôles de l'enseignant dans une ou plusieurs activités significatives de la relation établissement et territoire(s) et liées à leurs pratiques pédagogiques ; 2.3- analyser les atouts et les freins qui permettent à l'enseignant d'exercer ces rôles ” <sup>8</sup>.

- 10 Comme toute liste, celle-ci tend à rendre plus abstraite la catégorie la plus visible, celle de “territoire”<sup>9</sup>. D'une part, la catégorie “territoire” est appréhendée simultanément comme un singulier et un pluriel dans l'organisation d'un stage “établissement et territoire(s)”. D'autre part, elle est utilisée comme synonyme de “milieu rural local”, voire d’“environnement”. Même les définitions retenues dans le cadre de ce travail contribuent à l'entretien d'un flou qui tend à rendre d'autant plus opaque la catégorie “territoire” : “Territoire. Nous parlons de territoires au pluriel, car ce concept peut avoir, dans sa relation avec l'EPL, des significations et dimensions différentes. Nous privilégions l'environnement de proximité : les bassins de recrutement de l'EPL qui peuvent être différents en fonction du type de formation : 1-2 formation initiale plus ou moins spécialisée, formation continue, formation/insertion, formation par voie de l'apprentissage ; 2- un territoire proche de l'établissement dans lequel celui-ci (ou une partie de celui-ci) est l'initiateur, le moteur d'une action de développement ou d'animation rurale ou y est impliqué”<sup>10</sup>.
- 11 Le flou de la notion de territoire retenue ici ressort d'une démarche que l'on pourrait qualifier de systémique. Les enseignants sont conçus comme autant de *gate-keepers* entre le système l'enseignement agricole public et son environnement le(s) territoire(s). Plus précisément, le système serait fortement localisé, l'EPL étant défini comme “l'institution elle-même, dans ses structures, ses filières de formation initiale et continue, ses programmes, ses modes de fonctionnement en interne ou avec le milieu local, mais [...] aussi toutes les catégories de personnel prenant part à la vie de l'établissement”. Au total, l'EPL n'est pas censé fonctionner comme un système opaque mais comme un système intégré faisant fonction d'initiateur du développement. L'ouverture de la “boîte noire” de ce système peut alors être vécue sur un mode pathologique, renforçant les propensions à oublier les processus politiques à l'œuvre dans la constitution des territoires.

## Découverte des tensions sociales en Aveyron

- 12 Ainsi, lors du stage ETER à l'EPLFA “La Cazotte”, à Saint-Affrique, dans le sud Aveyron, en décembre 1998, les enseignants stagiaires de l'ENFA découvraient l'hétérogénéité de l'institution ainsi que la multiplicité des réseaux qui la rattachaient à divers pans du social dans le département, voire même au-delà. L'hétérogénéité de l'institution avait d'ailleurs failli causer sa fermeture au milieu des années 1990. En effet, la direction du CFPPA avait une politique autonome, travaillant notamment avec la fédération départementale des CIVAM<sup>11</sup>. Quant au LEGTA, son nombre d'élèves diminuait tellement qu'il risquait de fermer, n'ayant plus qu'une filière “Ovins Lait”, débouchant sur un baccalauréat professionnel, titre qui n'offrait pas suffisamment de garanties aux éleveurs de brebis du département quant à la continuité de leurs exploitations. Le nouveau proviseur, en accord avec le conseil d'administration, obtient l'ouverture d'une filière “cheval” qui déterritorialise considérablement le bassin de recrutement (grand Sud) et le féminise. En outre, le départ à la retraite de l'ancien directeur du CFPPA se solde par une fin du travail avec les CIVAM et par la conclusion de partenariats renforcés avec le Parc naturel régional des Grands Causses, ainsi qu'avec la Chambre d'agriculture de l'Aveyron et, surtout, la Confédération du Roquefort, coordination des entrepreneurs ruraux et industriels pour la production de fromage. Ainsi, le CFPPA forme désormais des salariés “à la carte” pour les divers partenaires, cependant que l'EPLFA dans son

ensemble est censé devenir “centre de ressources” du “Rayon de Roquefort” (zone d'élevage des brebis Lacaune déclarées aptes à produire le lait pour l'élaboration du fromage AOC). La relance du partenariat avec la Chambre d'agriculture aboutit quant à elle à l'expérimentation d'une agriculture fourragère biologique sur l'exploitation de l'établissement.

- 13 Dans ce cadre, les enseignants stagiaires sont sensibilisés aux tensions sociales qui marquent l'agriculture dans le sud Aveyron, ainsi qu'à la traduction de ces tensions au sein de l'établissement. Le “territoire” de l'établissement ne peut plus être perçu, à la fin de la semaine stage, comme un “tout” homogène mais bien plutôt comme un ensemble de réseaux plus ou moins coordonnés par l'établissement. Au fur et à mesure de l'enquête, des questionnements se structurent : la politique de l'établissement en direction du “territoire” n'est-elle pas liée aux préoccupations du syndicat agricole dominant la FDSEA quant à la progression de la Confédération paysanne dans le sud Aveyron aux élections à la Chambre d'agriculture ? Quel rôle le proviseur de l'établissement peut-il jouer dans le “développement local” dans le sud Aveyron ? Le groupe d'enseignants stagiaires n'aura de réponses à ces interrogations que lors des deux derniers jours de stage, découvrant ainsi la dimension politique des liens entre enseignement agricole public et “territoire”.
- 14 Quant au premier type de questionnement, une rencontre avec un dirigeant local de la Confédération paysanne, permettra de comprendre que la prise en charge par un service public d'un Centre de ressources “Rayon de Roquefort” répond en partie aux incertitudes et aux conflits marquant la Confédération du Roquefort. En effet, le “collège industriel” (assemblée des entrepreneurs et des salariés des industries de production du fromage) de cette dernière est pris dans les contradictions des concentrations internationales des firmes multinationales de l'agroalimentaire. Quant au “collège agricole” (assemblée des agriculteurs fournissant le lait des brebis Lacaune), il est pris dans les rets des fluctuations des prix du lait, qui font l'objet de conflits entre FDSEA et Confédération paysanne quant à leurs répercussions locales. On conçoit dès lors qu'au sein du conseil d'administration de l'EPLFA, où sont censés siéger ses divers partenaires, ces phénomènes ayant à voir avec la “mondialisation”, fassent l'objet d'âpres débats, notamment quant à l'avenir de la filière “ovins lait”. Depuis la rentrée 1998, la présidence du conseil d'administration est censée être tournante : lors de notre stage ETER, elle était confiée à un représentant de la FDSEA et, l'année suivante, elle devait être confiée à une représentante de la Confédération paysanne, qui, en attendant, occupait le poste de vice-présidente (nous ne devions la rencontrer que le vendredi matin, jour de notre départ).
- 15 Concernant la réponse au second type de questionnement, elle était donnée par le proviseur lui-même lors d'un repas aveyronnais dans un restaurant de Saint-Affrique, la soirée précédant notre départ. Toute la semaine, nos rencontres avec des édiles locaux (maire, directeur du Crédit agricole de Saint-Affrique) nous avaient suggéré l'existence d'un réseau local de “décideurs”. De fait, le proviseur qui, dans sa liste de rencontres, ne nous avait pas prévu de rendez-vous avec des représentants de la Confédération paysanne ou des CIVAM, devait concéder qu'il faisait partie d'une association locale pour le développement économique du Saint-Affricain, aux côtés d'édiles locaux traditionnellement favorables à la FDSEA, syndicat agricole toujours dominant.
- 16 C'est ainsi que la dimension politique de l'EPLFA “La Cazotte” se dévoilait au terme d'une semaine d'enquêtes. Le voile de la rationalité technicienne de l'établissement

s'ouvrait sur la reconnaissance d'une institution vouée à intégrer en son sein les tensions de la société locale. Centre de ressources en milieu rural, du fait de sa mission d'animation rurale, l'établissement intègre les tensions sociales inhérentes aux configurations sociales du sud Aveyron au point de les coordonner. Cette découverte de la dimension politique oubliée plutôt que dissimulée des liaisons de l'enseignement agricole public avec son "territoire" fut douloureuse tant pour les enseignants stagiaires que pour les formateurs. Les conflits émotionnels qui ont émaillé le stage ETER en décembre 1998 étaient bien le signe que la fin d'une amnésie, fut-elle partielle, n'est pas chose aisée. Le retour sur les conditions de sa genèse qu'elle autorise a un coût : celui de l'éradication de présupposés fortement ancrés dans l'habitus des personnels entraînés dans un tel processus.

## Prescrire le territoire des apprenants

- 17 Dans la mesure où notre méthode ressort de l'observation participante, nous nous sommes cantonné à analyser la construction de la catégorie de "territoire" telle qu'elle peut être appréhendée dans le BTSA "Services en espace rural".

## L'imposition d'une norme professionnelle

- 18 La catégorie de territoire émerge alors du référentiel professionnel avant d'être mise en œuvre dans le référentiel de formation. Ainsi, le référentiel professionnel BTSA SER présente des activités simultanément "attachées à un territoire" quant à leur situation fonctionnelle (voire "fortement" attachées à un territoire) mais également vouées à la mobilité quant à leur environnement ("grande disponibilité", "déplacements fréquents", "rythme de travail lié à celui des commanditaires"...). Telles sont certaines des modalités des "nouveaux métiers" censés être accessibles aux titulaires d'un BTSA SER : entre ancrage territorial et mobilité. Ces nouveaux métiers se présentent sous des appellations pour le moins floues : "accompagnateur d'entrepreneurs ruraux engagés dans la conception de projets de services liés aux exploitations agricoles", "animateur de structures de développement local s'appuyant sur les richesses patrimoniales d'un territoire rural", ou encore "animateur-coordonateur de services aux personnes". Censés émerger des "territoires", de leurs "besoins", les nouveaux métiers appelés à être exercés par les titulaires d'un BTSA SER proviendraient ainsi de la reconnaissance de fonctions inhérentes au maintien et au développement de l'activité et des emplois. "C'est la dimension du local et du lien au territoire qui permet la mobilisation des acteurs dans la perspective du développement économique", est-il spécifié sans que soit davantage explicité ce qu'est "le lien au territoire", ni même le "territoire".
- 19 C'est dans le référentiel de formation que l'on trouve alors des indications plus précises sur la catégorie de territoire. Le module 4.2, "Approche et diagnostic d'un territoire" vise ainsi à l'acquisition de méthodes et à la maîtrise d'outils nécessaires à la compréhension du fonctionnement global d'un territoire, sans qu'aucune définition de la catégorie ne soit formulée. Il n'empêche que le territoire, qualifié de "territoire d'action" peut être identifié par la définition de ses limites mais également par l'identification de ses éléments constitutifs. Cette identification repose sur la réalisation d'un certain nombre de démarches dont un catalogue est alors esquissé : lecture du paysage, approche biophysique de l'environnement, approche géographique, approche

économique, approche sociologique, approche culturelle, éléments du patrimoine... Par cette liste, la catégorie de territoire apparaît alors plus insaisissable que jamais. Cependant, elle se voit conférer des contours spatiaux : identifier le territoire d'action, c'est aussi le " situer au sein de l'organisation spatiale multiscalaire ", en introduisant les notions d'échelle et d'emboîtement, ainsi que la notion de réseau. Or, donner une consistance spatiale à la notion de territoire, n'est-ce pas lui donner une consistance politique ? S'il faut s'informer sur le territoire, il est alors nécessaire " d'identifier les unités d'appartenance, les réseaux, et leur logique de fonctionnement ", en termes de PCS, de revenus, d'équipements, ou d'associations culturelles, politiques, sportives, professionnelles, religieuses... Le phénomène politique à proprement parler n'est envisagé que comme l'une des modalités de regroupement local et n'est pas appelé à être traité en soi. L'activité politique sur un territoire donné n'est pas censée, ainsi, être aux principes de la constitution du territoire : elle est censée en être l'aboutissement. Dans cette perspective d'apprentissage, c'est donc le territoire qui fait le politique, et non l'inverse.

- 20 En fait, dans la méthodologie du diagnostic de territoire telle qu'elle est proposée aux apprenants comme aux enseignants, les phénomènes politiques peuvent être appréhendés en termes de gouvernance locale et non en termes de domination localisée. Dès lors, le territoire est vide de tensions politiques et peut être conçu comme " l'espace de mobilisation sociale insertion et dynamique locale , le creuset de l'identité et du savoir être racine et appropriation , le support de l'économie de production valorisation de ressources et création de richesses ou de service " <sup>12</sup>. Bien évidemment, la métaphore médicale inhérente à l'usage de la notion de diagnostic repose sur des présupposés organicistes dans lesquels les phénomènes politiques sont réduits à l'expression de l'un des symptômes d'une maladie : "[...] comme son nom l'indique, il faut chercher à déterminer à travers un certain nombre de symptômes la nature de la maladie d'un territoire et ses causes afin d'apporter une première médication puis d'essayer de "guérir" ce territoire. Cet état du patient s'examine à travers l'analyse de facteurs acquis qui pèsent sur les comportements, qu'il s'agisse de l'organisation des pouvoirs locaux, des problèmes d'identité ou de patrimoine, de la structure de l'économie et de la société locale ou de la manière dont le territoire est perçu à l'extérieur et dont il a organisé ses relations " <sup>13</sup>. Ainsi, les apprenants, et notamment les étudiants en BTSA SER, reçoivent une formation dans laquelle le territoire est censé être au principe de toutes choses, notamment de la bonne ou mauvaise gouvernance qui le caractériserait. Or, prescrire ainsi la catégorie de territoire aboutit forcément à inclure le processus de formation des étudiants dans des processus notabiliaires. En effet, s'il est possible de définir le notable comme un homme politique privilégiant la part sociale de son métier d'élu sur la part professionnelle de celui-ci <sup>14</sup>, alors il est nécessaire d'admettre qu'un tel représentant joue de différenciations territoriales (qui obéissent à des distinctions sociales) pour entretenir sa légitimité <sup>15</sup>.

## Approche de processus notabiliaires dans le Vaucluse

- 21 Lors de la formation en BTSA SER que nous animions au LEGTA de Carpentras, dans le Vaucluse, les présupposés d'une neutralité technicienne de l'engagement des étudiants et des enseignants dans la réalisation d'un diagnostic de territoire allaient bon train. Ils étaient consolidés par la réalisation de synthèses à l'aide d'instruments d'objectivation (tableaux de données statistiques, tableaux récapitulatifs d'entretien, cartes), mais



également par l'imposition d'un territoire aux contours définis par le principal partenaire professionnel de la formation, le Comité de bassin d'emploi des pays du Ventoux. Le territoire à diagnostiquer était ainsi celui défini par la liste des communes faisant partie du territoire d'intervention du CBE, auxquelles étaient adjointes des communes entrant dans le cadre du Syndicat mixte d'aménagement du mont Ventoux, ayant le statut de Réserve biosphère du mont Ventoux.

- 22 Par quelle “ magie ” cet agrégat était-il constitué ? Plus que pour des raisons tenant à la géographie des communes, communautés de communes et autres SIVOM, ce territoire résultait d'un ensemble de processus notabiliaires spécifiques à la zone d'investigation et de projet des étudiants. Ces derniers étaient censés être absolument étrangers aux dimensions politiques de leur travail de construction d'un territoire. Lorsqu'il venait en cours, l'animateur du CBE n'avait de cesse de rappeler sa neutralité bien sentie en tant que technicien. Par-delà les contours idéologiques d'une telle neutralité, il semble que l'oubli de la dimension politique du travail de diagnostic tienne, en plus des présupposés inhérents à une telle méthodologie, à l'entretien de processus notabiliaires grâce au travail de construction du territoire. Les partenaires sont en effet des points d'entrée dans les configurations notabiliaires de la zone de recherche-action.
- 23 De fait, le SMAEV/Réserve de biosphère est administré par un Comité de gestion composé d'élus locaux, de scientifiques, de représentants des administrations, des chambres consulaires et d'associations, de gestionnaires territoriaux et de partenaires techniques. À ce Comité de gestion se superpose un comité syndical où sont représentés le conseil général du Vaucluse, 31 communes et 3 communautés de communes. Réseau de coordination de notables plus ou moins hiérarchisés, le SMAEV est loin d'être un partenaire neutre. Certes, le partenariat établi avec le BTSA SER intéresse la Réserve de biosphère “ car il prend en compte la notion d'espace rural comme un territoire identifié avec des acteurs locaux et des perspectives de développement ”. Mais, plus encore, les élus locaux des communes autour du mont Ventoux sont saisis par la problématique de la “ nature ” parce que les conditions matérielles d'une maîtrise de la “ culture ” de leurs sites d'élection respectifs sont perturbées. La problématique écologique dont la Réserve de biosphère tire sa légitimité est loin d'être unanimement partagée. Dès sa constitution en 1994, des voix s'élèvent pour déplorer une prise en compte essentiellement “ naturelle ” du patrimoine rural, notamment dans les colonnes d'une revue, *Les Carnets du Ventoux*, fondée par des personnes que l'on pourrait inclure dans la catégorie sociale des “ nouvelles classes moyennes ” qui émergent dans les années 1970 dans des espaces sociaux traditionnellement ruraux. Les représentations idéalisées des usages présumés patrimoniaux du mont Ventoux sont mises en cause par des usages “ rurbanisés ” d'un espace rural à l'identité incertaine : tout se passe comme si les “ cités de la nature ”<sup>16</sup> découlant des usages différenciés des diverses composantes du patrimoine rural de la zone devenaient conflictuelles. Les étudiants devaient le découvrir à l'occasion de la venue en classe d'un animateur de la revue précédemment évoquée et lors de la réalisation de dossiers sur des éléments du patrimoine rural de la zone de recherche-action.
- 24 D'autre part, les résultats des enquêtes statistiques réalisées par l'équipe d'enseignants et d'étudiants, à partir de données INSEE et RGA donnent à penser que c'est l'ensemble des habitus des populations de la zone à diagnostiquer qui semble perturbé par le développement des “ nouvelles classes moyennes ”. Les étudiants reconstituent en effet un territoire partagé entre une zone “ rurbaine ” et une zone de “ rural profond ”. Au

Nord du mont Ventoux, le rural profond est désertifié au point de favoriser l'émergence de municipalités d'Union de la gauche dès la fin des années 1970 dans les communes les plus peuplées et pourvoyeuses de services (Malaucène, non incluse dans la zone de recherche-action). Au sud du mont Ventoux, en revanche, le rural profond a encore un sens et marque durablement les habitus. Cependant, le développement des résidences secondaires de populations aisées est fortement stigmatisé sous la forme d'un rejet global de "l'étranger" <sup>17</sup>. Or les viticulteurs dominent l'agriculture locale (le président du conseil d'administration de l'EPLFA Carpentras-Serres est ainsi un riche viticulteur de Mazan, président du Groupement de développement agricole du Ventoux, dont le siège est dans la même commune). Ces derniers se sont enrichis en l'espace d'une génération et cherchent à consolider leur position sociale dominante récemment acquise en diversifiant leurs activités dans des productions biologiques marginales (huile d'olive biologique notamment), se conformant ainsi aux prescriptions de la Réserve biosphère/SMAEV, dominée par des élus proches de l'UDF. Ils s'opposent ainsi aux porte-parole des "nouvelles classes moyennes".

- 25 Aussi, les chaînes d'interdépendances qui garantissent la continuité de processus notabiliaires depuis une trentaine d'années risquent-elles d'être perturbées par le développement de nouvelles tensions sociales. Ainsi en va-t-il du creusement d'un écart en termes d'accès aux services notamment entre zone de rural profond (plateau de Sault, vallée du Toulourenc) et zone de peuplement péri-urbain. Pis encore, les animateurs du Comité de bassin d'emploi dressent le constat de tendances prononcées à l'exclusion sur la zone ("situation constatée d'organisation en termes de survie ne permettant pas la mise en place de parcours pour l'accès à l'emploi stable") en même temps qu'ils notent une augmentation du chômage de longue durée des cadres. Sur le plateau de Sault, par exemple, l'échec de l'implantation d'une usine de transformation de l'épeautre par une filiale du groupe Nestlé, pourtant encouragée par le conseil général, à la fin des années 1980, a perturbé l'équilibre des tensions sociales. D'où une paupérisation relative des populations (aggravée par la fermeture des installations militaires du plateau d'Albion). On y assiste, en même temps, à une valorisation relative d'une "agriculture paysanne", dont les tenants, héritiers de familles d'agriculteurs arrivés là dans les années 1930, sont des opposants traditionnels aux notables locaux. Quant à la partie "rurbaine" et viticole de la zone (plaine du Comtat), elle est saisie par la problématique de l'emploi précaire et saisonnier, qui cristallise la stigmatisation de l'"étranger", relevée par les étudiants lors d'entretiens semi-directifs.
- 26 Les étudiants découvrent la réalité sociale de la zone, sans avoir entre les mains les outils d'analyse nécessaires à l'appréhension du fait notabiliaire. Pourtant, lorsque l'enseignant en charge de la gestion pédagogique du partenariat se rend à une assemblée générale du CBE, ayant pour objectif l'élargissement de son conseil d'administration aux associations et membres de la "société civile", ce sont bien des notables qu'il côtoie. Tous les maires dont les communes sont membres du CBE ne sont pas là, mais, dans la mise en scène déployée par ces élus, on ne peut qu'appréhender des façades de représentants aux prises avec des mutations sociales de leurs sites électoraux. D'ailleurs, la finalité est annoncée en introduction de l'assemblée par l'animateur de la structure : à terme, le CBE devrait être converti en "Pays", sous l'impulsion du pacte territorial pour l'emploi du conseil régional PACA. À cette annonce, une discussion s'amorce entre le conseiller général du canton de Bédoin et le maire d'une autre commune de la zone, portant notamment sur les incertitudes de leurs réélections respectives. Laissant un instant entrevoir les coulisses de

leur pratique du métier politique, ces deux élus concluent leur échange en stigmatisant les “étrangers”, cependant que le débat général suit son cours. Étonnamment, personne ne relève cet échange... Pourtant, il nous paraissait révélateur des découvertes des étudiants concernant le “territoire”. Lors du compte rendu de cette assemblée générale en conseil de classe, ce sont les projets énumérés en présence des élus qui intéressent l'équipe pédagogique, et non ses dimensions politiques. Certes, il faut penser en termes d'efficience de la formation et parer au plus urgent : trouver des projets de territoire pour la seconde année.

- 27 Mais, en fait de parer au plus pressé, grande sera la (mauvaise) surprise de l'équipe d'enseignants et d'étudiants de constater l'empressement de l'animateur du CBE à faire changer les appellations “GDA de Sault” et “GDA du Ventoux” dans les intitulés d'une soixantaine de tableaux à une semaine de la fin de l'année scolaire. Les Groupements de développement agricole (GDA) étant des bureaux décentralisés des chambres d'agriculture, n'y aurait-il pas fort à parier qu'il y a quelque conflit latent entre le CBE et la chambre d'agriculture du Vaucluse quant aux modalités de constitution d'un “Pays” ? Ou encore qu'il y a un conflit au sein même du conseil d'administration du CBE quant à la place des agriculteurs en son sein ? Ces questions méritent d'autant plus d'être soulevées qu'il n'est pas question de médiatiser l'énorme travail de synthèse des étudiants. Pourtant, lors d'une “répétition” de la communication du diagnostic aux partenaires et à la population, une étudiante posait la question : “mais comment on va faire pour montrer tout ça, alors que l'an prochain, ce sont les élections municipales ?”... Expression du sens commun, certes ; de présupposés tenant à une hypothétique dissimulation des enjeux politiques d'un diagnostic de territoire. Mais cette expression toute indigène ne signifie-t-elle pas que les habitus mêmes des apprenants se conforment aux mécanismes de la fidélité notabiliaire tels qu'ils sont structurés sur la zone de recherche-action ?
- 28 L'oubli des processus politiques à l'œuvre dans la constitution des territoires de l'enseignement agricole peut avoir ainsi pour enjeu l'entretien de l'équilibre de tensions sociales et, corrélativement, l'entretien de processus de domination spécifiques aux configurations localisées de ces tensions. La prescription des territoires aux enseignants et aux apprenants tend ainsi à la reproduction de configurations sociales localisées. Quelles sont, au-delà des spécificités locales et par-delà les modalités d'apprentissage de la catégorie même de territoire, les raisons structurelles de l'oubli des processus politiques à l'œuvre dans la construction des territoires de l'enseignement agricole ?

## Les raisons structurelles d'un oubli

- 29 Dans la mesure où l'amnésie de la genèse d'un phénomène social dépend de sa rationalisation, il paraît nécessaire d'opérer un retour sur les conditions sociales de cette dernière. Il ne suffit pas, en effet, d'étudier les formes d'un oubli pour essayer d'en comprendre les causes. Or on ne saurait prétendre à l'analyse définitive d'une causalité : les raisons d'un oubli des phénomènes politiques à l'œuvre dans les territoires de l'enseignement agricole s'ordonnent dans un processus aux modalités ambivalentes. Si, d'un côté, le “territoire” de l'enseignement agricole peut être appréhendé comme un fétiche, d'un autre côté, il n'en est pas moins une ressource propice à l'entretien de la spécificité de cette institution.

## Un fétichisme du territoire

- 30 Le fétichisme du territoire dans l'enseignement agricole se constitue d'abord dans la fonction phatique de l'acte pédagogique, dans les dimensions concrètes de l'échange entre enseignants et élèves. Le territoire apparaît alors comme le canal des transactions permettant aux apprenants d'obtenir leur titre scolaire. Le territoire permet de matérialiser les progressions pédagogiques en autant de situations d'évaluation aux contours professionnels. L'apprentissage des réalités locales passe alors par la formulation d'un diagnostic abouti, sous la forme d'une synthèse. Dans celle-ci, le groupe d'étudiants est censé livrer à un partenaire principal un "examen des potentialités (atouts/contraintes) du territoire" sous la forme d'un rapport de synthèse conçu comme un "produit de communication". Ce qui implique en amont l'apprentissage de la méthodologie de la note de synthèse ainsi que l'apprentissage de la conception d'outils d'objectivation des données recueillies (tableaux, cartes...). Dans tous les cas, la synthèse présentée est censée être au service de la réalisation de projets en seconde année. Le territoire, envisagé dans sa globalité dans le rapport de synthèse de première année, est alors fractionné en diverses parts car il s'agit d'"étudier l'idée de produit (bien ou service) et ses incidences sur les composantes du territoire". Ainsi, la diversification du territoire succède à son homogénéisation préalable, ce qui obère d'autant plus les chances d'une appréhension des propriétés politiques de sa genèse. Le travail politique n'est-il pas un travail d'homogénéisation des attentes de divers groupes sociaux<sup>18</sup>, un travail de coordination des tensions sociales ? Le territoire n'est-il pas, alors, le produit spatialisé de ce travail de coordination des tensions sociales, le résultat d'un travail d'homogénéisation ?
- 31 Mais qu'échange-t-on dans l'apprentissage de réalités locales dans l'enseignement agricole ? Un territoire ? Des territoires ? Des territoires atteints d'une pathologie ? Les présupposés organicistes de la pratique appelée "diagnostic de territoire" permettent de rendre compte de la réification du territoire considéré comme un corps. "Pour le médecin de famille, et c'était là sa force, un diagnostic devait insérer la symptomatique dans des habitudes de vie plus ou moins saines du malade et tenir compte d'antécédents, mais aussi se référer à l'environnement de ce malade, à un milieu plus ou moins pathogène, et à des problèmes concrets d'existence. Sur un territoire, les antécédents et les habitudes de vie, c'est ce qu'on appelle la mémoire du territoire, sa tradition, son histoire et donc un certain nombre de facteurs acquis et de comportements"<sup>19</sup>. Cet organicisme aux forts accents fonctionnalistes fait partie des pré-requis dans la formation des enseignants en BTSA SER. Le document sus-cité fait même l'objet d'une lecture active avec les étudiants. Or, il fait du territoire un corps aux composantes et aux contours flous, alors même que les apprenants doivent acquérir une connaissance précise des limites de leur "territoire d'action". C'est dire si les modalités de l'échange pédagogique reposent sur une grandeur aux dimensions difficilement définissables, le "territoire". Enseignants et apprenants croient donc que l'évaluation se construit à partir d'une catégorie objective, alors que le territoire est une synthèse de représentations organicistes. Ces représentations de sens commun ont certainement pour origine l'appréhension traditionnelle de l'espace rural comme un corps<sup>20</sup>. En effet, dans l'enseignement agricole, on ne saurait mésestimer le poids des professionnels dans la construction des référentiels de formation. En BTS SER, tout particulièrement, l'une des orientations professionnelles proposées consiste dans l'"aide aux projets d'agriculteurs", à partir, notamment, de la

pratique du diagnostic de territoire. L'enjeu est alors la validation de Contrats territoriaux d'exploitation (CTE), dont la conclusion, par la prise en compte des dimensions paysagères et environnementales de l'agriculture, apparaît comme une manière de consolider la représentation organiciste du territoire.

- 32 Cet organicisme se double d'une prescription de la valeur d'échange des territoires. Ainsi, une définition du substantif *territoire* est proposée aux enseignants stagiaires de l'enseignement agricole : “ Qu'entend-on par territoire ? Et par projet de territoire ? Le territoire peut être conçu comme une interaction, historiquement et socialement construite, entre des acteurs locaux. Le territoire est inscrit dans un espace géographique. Cependant, les acteurs qui agissent sur un territoire, et en particulier sur un projet dans un territoire, n'appartiennent pas tous, loin s'en faut, à cet espace. L'espace de soutien d'un projet de territoire, ou l'espace de négociation d'un projet ne recouvre pas le territoire perçu par les porteurs de projet ni le territoire d'action, qui correspondent plus ou moins avec le territoire pertinent délimité pour un diagnostic. Le diagnostic prospectif (comprendre le territoire et son évolution) a pour fondement un regard sur les situations locales à partir des tendances générales de l'évolution sociale. Le diagnostic social (identifier les jeux d'acteurs) répond à un besoin d'analyse au territoire des acteurs en présence. Cependant les systèmes de valeurs qui mobilisent ces acteurs ne sont pas confinés au territoire et il convient pour chaque acteur de repérer les espaces de négociation correspondants. Au concept de territoire on associe souvent l'idée de coordination entre acteurs économiques, qui génèrent des ressources ainsi que celle d'un niveau de représentation de la population et donc d'une certaine identité territoriale. Autrement dit les territoires ont une capacité de projet ” <sup>21</sup>.
- 33 Ce que les enseignants peuvent alors échanger avec les apprenants, au vu des pré-requis de leur formation, ce sont les modalités de leur intégration commune dans la “ cité par projets ”. Le territoire est alors médiation, cette grandeur à l'aune de laquelle s'érigerait la représentation d'un monde en projets <sup>22</sup>. Le territoire est alors l'expression des multiples connexions sans lesquelles l'idéalisation de la “ cité par projets ” ne pourrait se concevoir : “ Le projet de territoire peut être conçu comme un ensemble de décisions concrètes prises par différents acteurs partageant une même volonté de transformer leur espace et leur société locale. Il se structure autour de quelques orientations et objectifs partagés et d'un ensemble d'actions et de programmes dans des domaines économique, social, culturel ainsi que dans les services, les équipements, les aménagements nécessaires au maintien de la population et des activités ” <sup>23</sup>. Les outils de synthèse du stage “ ETER ” se présentent sous la forme de fiches que les enseignants stagiaires sont appelés à remplir. Ces fiches présentent le territoire comme un système intégrant divers espaces. L'espace politique est alors mis au même rang que d'autres espaces censés constituer le territoire. Il est même positionné en bas à droite d'un schéma, comme s'il était subordonné aux autres espaces sélectionnés, alors même qu'est posée la question de la légitimité des élus. Ces espaces sont regroupés en deux ensembles : “ acteurs locaux ” et “ institutions ”, dont les liens sont centrés autour d'un “ projet de territoire ”. Au total, des fiches de positionnement de l'établissement et de l'enseignant sont proposées afin d'évaluer la plus ou moins forte territorialisation des pratiques et des pré-requis pédagogiques.
- 34 Le territoire est alors d'autant plus réifié que l'ensemble des acteurs qui le constituent se voit conféré le même statut. Le substantialisme inhérent à cette démarche tient certainement à ses présupposés systémiques et organicistes. Il semble contribuer à

l'intégration des enseignants stagiaires de l'enseignement agricole public. Le stage ETER apparaît ainsi comme un rite d'institution, créant une croyance dans l'efficacité du continu (l'établissement, le territoire) à partir de réalités disparates. L'homogénéité d'un EPLEFA ne va en effet jamais de soi. Dès lors, qu'en est-il des relations possibles entre enseignants ainsi formés à une conception du “territoire” et apprenants voués à se conformer aux présupposés organicistes du “diagnostic de territoire” ? Et surtout, dans quelle mesure l'appréhension politique de la catégorie “territoire” peut-elle être évacuée de la pédagogie mise en œuvre ?

- 35 La formation des étudiants en BTSA SER évacue d'autant plus aisément les éléments politiques de la sociogenèse des territoires d'action que la *médiation* valorise la création de connexions et de réseaux. Or, “dans la cité de l'opinion, la grandeur ne dépendant que du nombre de personnes qui accordent leur crédit est, par la vertu de cette formule d'équivalence, abstraite de toute dépendance personnelle”<sup>24</sup>. Ce que l'on échange, dans la construction pédagogique du territoire, ce ne sont pas tant des capacités nouvelles pour l'apprenant que des capacités, pour les enseignants comme pour les élèves, à devenir “grands” dans la “cité par projets”. C'est ainsi que les nouveaux métiers auxquels sont censés se destiner les étudiants du BTSA SER ressortent plus du domaine de l'activité que du domaine de l'emploi, de même que la démarche pluridisciplinaire constante de l'équipe d'enseignants repousse les limites de leur champ disciplinaire et transforme leur profession en activité<sup>25</sup>. Le “territoire” de l'enseignement agricole est ainsi bien un fétiche : apprenants et enseignants croient échanger des modalités d'évaluation préalables à l'obtention de titres scolaires alors même qu'ils échangent des relations de domination dont l'efficacité repose sur leur oubli.

## Le cadre social d'une amnésie

- 36 L'enseignement agricole, enseignement technique, était traditionnellement un réseau de domination symbolique de la paysannerie. Les populations rurales étaient globalement vouées au consentement d'un ordre social, dominé, sous couvert de rationalité technicienne, par les ingénieurs d'agronomie<sup>26</sup>. L'obéissance des populations formées dans le cadre de l'enseignement agricole était garantie par la continuité du corps des ingénieurs d'agronomie. La plupart des EPLEFA sont encore dirigés par des ingénieurs en chef d'agronomie, fonctionnaires du ministère de l'Agriculture. Mais, quand le groupe social dont il s'agissait d'obtenir le consentement n'a plus vraiment de “réalité”, que reste-t-il à dominer ?
- 37 La réponse paraît se trouver justement dans l'oubli du travail politique dans la construction du territoire, dans l'amnésie de la domination politique, fut-elle notabiliaire, à l'œuvre dans les processus territoriaux. L'“oubli ne se fait pas au hasard”, écrivait l'anthropologue Mary Douglas, avant d'ajouter, “Mémoire et oubli dépendent d'un système mnémonique constitué par l'ordre social dans son ensemble”<sup>27</sup>. Ce qu'il reste à dominer, ce sont alors des espaces locaux, essentiellement ruraux, au sein desquels les tensions sociales sont masquées sous couvert de “territoire” alors que le “territoire” même de l'enseignement agricole peut être, on espère l'avoir montré, l'expression de ces mêmes tensions. Quand il n'y a guère plus de paysannerie à dominer, le territoire ne peut-il pas être considéré comme une ressource propice à la continuité de rapports sociaux de domination n'ayant plus de raisons objectives d'être ? Il n'est guère étonnant, alors, de constater que, dans la synthèse du projet “PROSPEA” (“Prospective pour

l'enseignement agricole ", consultation des personnels de l'enseignement agricole organisée durant l'année scolaire 1999-2000) le " territoire " est au cœur des anticipations retenues, notamment quant à la quête de " l'identité " de l'enseignement agricole public.

---

## NOTES

1. Cet article est la version remaniée d'une communication présentée au colloque " *Leadership politique et pouvoir territorialisé* ", Bordeaux, Institut d'études politiques, 19 octobre 2000.
2. Max WEBER, *Économie et société*, Paris, Librairie Plon, 1971 ; Norbert ELIAS, *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calman-Lévy, 1975.
3. Laurence WYLIE, *Village in the Vaucluse*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1957. Traduction française : *Un village du Vaucluse*, Paris, Éditions Gallimard, 1968, 406 p.
4. Howard S. BECKER, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.
5. Norbert ELIAS, *Engagement et distanciation*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1991.
6. Dans : *Séquence de formation Établissement et Territoires (ETER)*, ENFA, Toulouse-Auzeville, 1998, p. 2.
7. Dans : Yves GORGEU [dir.], *Collèges et lycées partenaires des territoires ruraux*, Paris, Éditions La Documentation française, 1997.
8. Dans : *Séquence de formation Établissement et Territoires (ETER)*, ouv. cité, p. 5.
9. Jack GOODY, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, collection " Le sens commun ", Paris, Éditions de Minuit, 1979.
10. Dans : *Séquence de formation Établissement et Territoires (ETER)*, ouv. cité, p. 5.
11. Centres d'initiative et de valorisation de l'agriculture et du milieu.
12. Robert CASPAR, " Du diagnostic de territoire à la dynamique de projet ", dans *Le diagnostic de territoire*, Paris, FNCIVAM, 1997, p. 109.
13. *Idem*, p. 110
14. Max WEBER, " Le métier et la vocation d'homme politique ", dans *Le savant et le politique*, Paris, Librairie Plon, 1959.
15. Norbert ELIAS et John L. SCOTSON, *Logiques de l'exclusion*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1997, p. 127 sq.
16. Pierre-Yves GUIHENEUF, *Les paysans verts. De l'agriculture à l'environnement ; expériences innovantes en région méditerranéenne*, Paris, Syros, 1997.
17. Michel MARIE et Jean VIARD, *La campagne inventée ou ce qu'il advient des rapports entre les paysans, leurs communautés, et l'environnement urbain dans quatre villages d'un pays de Moyenne Provence*, Le Paradou, Actes-Sud, 1977.
18. Jacques LAGROYE, *Sociologie politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale de science politique/Dalloz, 1991.
19. Robert CASPAR, " Du diagnostic de territoire à la dynamique de projet ", art. cité, p. 117.
20. Michel MARIE et Jean VIARD, *La campagne inventée...*, ouv. cité.
21. Dans : *Séquence de formation Établissement et Territoires (ETER)*, ouv. cité, p. 6.

22. Luc BOLTANSKI et Ève CHIAPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Éditions Gallimard, 1999, p. 162.
  23. Dans : *Séquence de formation Établissement et Territoires (ETER)*, ouv. cité, p. 6.
  24. Luc BOLTANSKI et Laurent THEVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard, 1991, p. 128.
  25. Sur l'idéalisation de l'activité, voir : Luc BOLTANSKI et Ève CHIAPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme*, ouv. cité, p. 165.
  26. Claude GRIGNON, " L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie ", dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, 1975, pp. 75-97.
  27. Mary DOUGLAS, *Ainsi pensent les institutions*, Paris, USHER, 1983.
- 

## RÉSUMÉS

L'enseignement agricole public est de plus en plus orienté vers l'usage et la valorisation des " territoires ". Ceux-ci paraissent former des ressources pédagogiques allant de soi, au point que la notion de territoire devient garante de l'identité de cette administration spécifique, rattachée au ministère de l'Agriculture. Une analyse des modalités de construction sociale de cette identité territoriale, menée à partir d'observations participantes sur divers terrains d'investigation (Sud Aveyron, Vaucluse), conduit à montrer en quoi le " territoire " peut faire l'objet d'un fétichisme relatif de la part des acteurs sociaux qui s'en saisissent. Les enseignants sont ainsi invités, dans leur année de formation initiale, à interroger les liens qui pourraient unir un Établissement local d'enseignement et de formation professionnelle agricole (ELEFPA) et son environnement sociétal, opportunément nommé " territoire ". Les apprenants sont également voués à intégrer les aspects territorialisés de l'enseignement agricole. Pourtant, la dimension politique des " territoires " fait l'objet d'une amnésie dont les ressorts se trouvent dans les conditions sociales des usages pédagogiques de ces derniers.

### **The pedagogical construction of the territory. Forgetting politics and learning territory in the agricultural system of teaching**

The agricultural system of teaching is more and more dedicated to the use of "territories". The latter ones seem to be teaching resources taken for granted, so that the "territory" becomes a central part of the identity of such a system of teaching, which depends on the Ministry of Agriculture. The analysis of the social construction of this identity was led on different grounds (south of the Aveyron, the Vaucluse), using the tools of participating observation; it shows that the "territory" may be used as a fetish by the social agents who use it either in their teaching or in their learning, even more in the administration of local agricultural teaching institutions. However, the political aspects of "territories" are forgotten because of the social conditions of the pedagogical uses of territories.

## INDEX

**Index chronologique** : XXe siècle